
**O USO DAS BIOGRAFIAS DE INTELLECTUAIS NEGRAS E NEGROS NO
ENSINO DE HISTÓRIA DE ACORDO COM A LEI Nº 10.639/2003**

**THE USE OF BIOGRAPHIES OF BLACK INTELLECTUALS IN THE TEACHING
OF HISTORY ACCORDING TO LAW Nº 10.639/2003**

**EL USO DE BIOGRAFÍAS DE INTELLECTUALES NEGROS EN LA ENSEÑANZA
DE LA HISTORIA SEGÚN LA LEY Nº 10.639/2003**

**L'UTILISATION DE BIOGRAPHIES D'INTELLECTUELS NOIRS DANS
L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE CONFORMÉMENT À LA LOI Nº
10.639/2003**

Kelly Chaves Tavares

Doutoranda em História Social da Amazônia, Universidade Federal do Pará, Pará, Brasil.

kellytavareshist@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2368-3257>

Recebido em: 14/06/2023

Aceito para publicação: 30/10/2024

Resumo

As análises que constituem este artigo possuem como objetivo discutir acerca da possibilidade da introdução da biografia como metodologia a ser utilizada pelos professores no ensino de história. Especificamente, o artigo propõe discutir a respeito do uso das biografias de intelectuais negras e negros como ferramenta para o ensino e aprendizagem da História da África e da Cultura Afro-brasileira, tendo como parâmetro a legislação educacional nº 10.639, promulgada em 9 de janeiro de 2003, que prevê a inclusão no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade do ensino da temática “História e Cultura Afro-brasileira”. A biografia reconhecida como praxis historiográfica viria a ocorrer durante o movimento de renovação teórica e metodológica da ciência histórica no século XX, no qual o gênero tornou-se reabilitado como forma legítima de interpretação do passado, além de converter-se em ferramenta poderosa no ensino e aprendizagem escolar, cujas razões foram devidamente justificadas neste artigo, onde nós sugerimos as possibilidades de uso das biografias de três intelectuais negras e negros no ensino de história, de acordo com as exigências curriculares da lei nº 10.639/2003, que prevê a obrigatoriedade do ensino de História da Cultura Afro-brasileira na rede oficial de ensino do Brasil.

Palavras-chave: Biografias, Ensino de História, Lei 10.639/2003, Intelectuais, Negritude.

Abstract

The analyses that constitute this article aim to discuss about the possibility of introducing biography as a methodology to be used by teachers in the teaching of history. Specifically, the article proposes to discuss the use of biographies of black intellectuals as a tool for teaching and learning the History of

Africa and Afro-Brazilian Culture, having as a parameter the educational legislation nº 10.639, promulgated on January 9, 2003, which provides for the inclusion in the official curriculum of the school network, the mandatory teaching of the theme "Afro-Brazilian History and Culture". The biography recognized as historiographical praxis would occur during the movement of theoretical and methodological renewal of historical science in the twentieth century, in which gender has become rehabilitated as a legitimate form of interpretation of the past, in addition to becoming a powerful tool in school teaching and learning whose reasons have been duly justified in this article, where we suggest the possibilities of using the biographies of three black intellectuals in the teaching of history, according to the curricular requirements of Law nº 10.639/2003, which provides for the mandatory teaching of History of Afro-Brazilian Culture in the official education network of Brazil.

Keywords: Biographies, History teaching, Law 10.639/2003, Intellectuals, Blackness.

Resumen

Las análisis que constituyen este artículo tienen como objetivo discutir sobre la posibilidad de introducir la biografía como una metodología para ser utilizada por los profesores en la Enseñanza de la Historia. Específicamente, el artículo propone discutir el uso de biografías de intelectuales negros como herramienta para la enseñanza y el aprendizaje de la Historia de África y la Cultura Afrobrasileña, teniendo como parámetro la legislación educativa nº 10.639, promulgada el 9 de enero de 2003, que prevé la inclusión en el plan de estudios oficial de la red escolar de la enseñanza obligatoria del tema "Historia y cultura afrobrasileñas". La biografía reconocida como praxis historiográfica ocurriría durante el movimiento de renovación teórica y metodológica de la ciencia histórica en el siglo XX, en el que el género se ha rehabilitado como una forma legítima de interpretar el pasado, además de convertirse en una poderosa herramienta en la enseñanza y el aprendizaje escolar, cuyas razones han sido debidamente justificadas en este artículo, donde sugerimos las posibilidades de utilizar las biografías de tres intelectuales negros en la Enseñanza de la Historia, de acuerdo con los requisitos curriculares de la Ley nº 10.639/2003, que prevé la enseñanza obligatoria de Historia de la Cultura Afrobrasileña en la red de educación oficial de Brasil.

Palabras clave: Biografías, Enseñanza de la Historia, Ley 10.639/2003, Intelectuales, Negritud.

Résumé

Las analyses qui constituent cet article visent à discuter de la possibilité d'introduire la biographie comme méthodologie à utiliser par les enseignants dans l'enseignement de l'histoire. Plus précisément, l'article propose de discuter de l'utilisation des biographies d'intellectuels noirs comme outil d'enseignement et d'apprentissage de l'histoire de l'Afrique et de la culture afro-brésilienne en ayant comme paramètre la législation éducative nº 10.639, promulguée le 9 janvier 2003, qui prévoit l'inclusion dans le programme officiel du réseau scolaire, de l'enseignement obligatoire du thème « Histoire et culture afro-brésiliennes ». La biographie reconnue comme praxis historiographique se produira lors du mouvement de renouveau théorique et méthodologique de la science historique au XXe siècle, dans lequel le genre est devenu un moyen légitime d'interpréter le passé, en plus de devenir un outil puissant dans l'enseignement et l'apprentissage scolaires dont les raisons ont été dûment justifiées dans cet article, où nous suggérons la possibilité d'utiliser les biographies de trois intellectuels noirs dans l'enseignement de l'histoire, conformément aux exigences curriculaires de la Loi nº 10.639/2003, qui prévoit l'enseignement obligatoire de l'histoire de la culture afro-brésilienne dans le réseau éducatif officiel du Brésil.

Mots-clés: Biographies, Enseignement de l'histoire, Loi 10.639/2003, Intelectuels, Négritude.

Introdução

Como os primeiros passos, podemos salientar que foi necessário realizar uma profunda, mas, breve incursão teórica e metodológica a respeito da inserção da práxis biográfica na escrita da história, de forma a demonstrar que a história e a biografia, apesar de serem duas formas de interpretação do passado, caminharam muito próximas entre si, embora, a biografia nem sempre foi reconhecida uma forma legítima de práxis científica.

Contrariamente, carregou sobre si grande desprezo por ser considerada um “gênero menor”, relegado a jornalistas e demais escritores “sem prestígio” intelectual, que a praticavam fora dos circuitos universitários europeus no século XIX (DOSSE, 2009, p. 171). Sobre isto, Silva assinalou que essa ojeriza à biografia foi demarcada no século XIX, surgindo no processo em que a História se afirmou como conhecimento científico e também como saber escolar, o que contribuiu para afastar a biografia do ensino e da aprendizagem de história até mais ou menos os dias de hoje (SILVA, 2009, p. 14).

De acordo com a historiadora italiana Sabina Loriga, a biografia é uma práxis investigativa tão antiga quanto a história, remontando à Grécia Clássica, e permanecendo desde a Antiguidade a ser tão praticada quanto a história (LORIGA, 2001, p. 17). Todavia, as diferenças entre os dois gêneros se manteve marcante até a modernidade, mais precisamente nos anos de 1980 do século vinte, período em que a história e a biografia conheceram o fenômeno de *eclipse*, onde ruíram as barreiras epistemológicas que as separavam, devido ao grande impacto da crise dos grandes modelos explicativos nas ciências sociais nesse contexto (LORIGA, 2001, p. 46). A respeito disto, trataremos mais detalhadamente no tópico seguinte.

A teoria: o longo período até o eclipse entre a história e a biografia

Biographia, em seu significado etimológico do grego, em que “bio” significa: vida; e “grafia”: escrita, teve seus primeiros modelos inventados na Grécia da Antiguidade (COSTA, 2010, p. 20). De acordo com Arrisete Costa, embora a genealogia da biografia se localize com os gregos, foram os romanos os pioneiros a produzir modelos de biografias históricas, caracterizados pelo esboço da personalidade e o uso de análise de tipos ideais, sendo os biógrafos notórios de Roma: Suetônio Tranquilo e Plutarco (COSTA, 2010, p. 20).

Plutarco foi o precursor e característico por organizar os relatos de forma eidológica fazendo o uso dos temas compartimentados em tópicos, tais como: nascimento, família, infância, educação, morte, etc. (COSTA, 2010, p. 20). Um dos recursos utilizados nas biografias latinas consistiu no uso das *exempla*, um método de instrução moral tecidas com base em materiais factuais, como incidentes, frases, conversas e outros documentos relevantes. Importante frisar que alguns documentos eram criados livremente pelos autores para preencher as lacunas informacionais da documentação (COSTA, 2010, p. 20).

Essa herança permaneceu na forma de traços na escrita biográfica da Idade Média. As *exempla* do período clássico permaneceram como a forma modelar de biografias, transformando-se no mundo medieval nas hagiografias, as assim chamadas às narrativas das vidas dos santos, relatos de milagres e listas episcopais (BORGES, 2008, p. 2005). As crônicas foram outros tipos de textos literários medievais, confeccionados de acordo com o teor panegírico das *exempla* (BORGES, 2008, p. 2005).

Michel de Certeau assinalou que a hagiografia cristã não se circunscreveu apenas à Idade Média, sendo durante a Renascença, o objeto dos estudiosos que se debruçaram sobre elas valendo-se de procedimentos de crítica documental (CERTEAU, 1982, p. 265). De acordo com Le Goff, no Renascimento ocorreu o desenvolvimento de uma pré-historiografia que legou ao período moderno, os métodos para a escrita de biografias científicas hodiernas (LE GOFF, 2011, p. 28).

Burke assinalou que nessa época foram produzidas biografias peculiares pelo estilo de narração e pela estrutura temática ou de tópicos, construídas imitando os modelos da Antiguidade Clássica, e introduzindo inovações, como os estilos anedóticos, romanceados ou dramáticos ilustrativos (BURKE, 1997, p. 84). Loriga afirmou que os primeiros biógrafos da modernidade foram os ingleses, incluindo neste rol, Izaak Walton e seu escrito sobre a vida do poeta John Donne, de 1640 (LORIGA, 2011, p. 17). John Aubrey foi outro biógrafo contemporâneo, autor de uma série de notícias biográficas sobre os personagens habitantes de Oxford (LORIGA, 2011, p. 17).

No século XVIII, ocorreu o desenvolvimento do pensamento histórico, transformado pela filosofia da história, período em que os historiadores consideraram que era o seu dever estudar os motivos e as paixões que guiaram as ações humanas, assim, como apresentar os heróis em alto relevo, alguns peculiarmente construídos em narrativas rebuscadas (COSTA, 2010, p. 21).

Ainda no século XVIII, houve as transformações no campo da literatura – da autobiografia ao romance. E começou a se discutir a possibilidade de escrever-se a vida de um indivíduo (DOSSE, 2009, p. 18). Com isso, houve a emergência da biografia romântica, peculiar pela inserção de diálogos na narrativa, com a pretensão de se fazer apresentar o homem, a sua intimidade, em sua totalidade, a exemplo das “Confissões”, de Jean Jacques Rousseau, assim como a extrema fragmentação de uma vida individual. Exemplo disso esteve presente na obra “Tristan Shandy”, do inglês Lawrence Sterne (BORGES, 2008, p. 2005).

Depois do final da Revolução Francesa, ainda permanecia clara a separação entre os saberes dignos de estudos históricos e os materiais passíveis de estudos biográficos (DOSSE, 2009, p. 16). De acordo com Dosse, paulatinamente a história e a biografia começavam a viver um fenômeno de *eclipse*. Dosse complementou que esse período de eclipse vivido pela biografia, paradoxalmente, esteve marcado por um enorme desprezo pelo gênero, mais tarde, culminando no desdém lançado pelo rigor do saber erudito ao longo de todo o século XIX (DOSSE, 2009, p. 16).

No interior do meio universitário europeu no século XIX, a biografia foi taxada como um elemento “parasita” “capaz de incomodar os objetivos científicos”, permanecendo clara as influências das correntes ideológicas em voga, como o Positivismo Comtiano e o Historicismo alemão, nas transformações da história em disciplina acadêmica e em ciência nascente (DOSSE, 2009, p. 16).

O Romantismo contribuiu para a formação de uma sensibilidade poética e estética desenvolvida a partir da interrelação entre a ideologia romântica e a ascensão da burguesia industrial, cujo ponto de convergência esteve presente na afirmação do hedonismo, e, da sentimentalidade, expressa na valorização das biografias dos heróis nacionais a suscitar sentimentos de nação (SILVA, 2009, p. 38).

Dois exemplos podem ser observados no historiador da arte Jacob Burckhardt, que apresentou a perspectiva da “grandeza histórica”, que significou ser uma concepção que pensou ser o acesso ao universal possibilitada pela visita ao individual, como forma para personalizar a história (DOSSE, 2009, p. 169). O segundo exemplo é o de Thomas Carlyle, que entendeu que a escrita biográfica devia se centrar no herói, uma figura tomada no sentido clássico do termo, isto é, como semideuses, sendo antes de tudo, figuras que deveriam encarnar a dimensão do universal. Loriga assinalou que, de acordo com Carlyle, essa era uma das formas adotadas pelos historiadores para escapar da contingência histórica (LORIGA, 2011, p. 97).

Dosse (2009) e Loriga (2011) apresentaram concordância no referente à biografia portar-se no século XIX como uma subdisciplina auxiliar da história, isto é, como um “gênero menor”, relegado a escritores “sem prestígio” intelectual, que na época praticavam a biografia fora dos circuitos universitários (DOSSE, 2009, p. 171). Àquela altura, as disciplinas ministradas nas universidades europeias à época preocupavam-se em serem ciências objetivas, tal como as ciências da natureza. A respeito disso, Dosse afirmou que, “se o século XIX aparece como a idade de ouro da biografia, é porque este é igualmente o século da história” (DOSSE, 2009, p. 171).

A virada para o século XIX representou um momento de anarquia epistemológica, no qual a ciência histórica passou por um momento de reavaliação do seu paradigma científico (BURKE, 2010, p. 21). Houve a reavaliação dos caminhos tomados pela *historia magistra vitae*, ou, história mestra da vida, intensamente praticada nas Academias francesas e germânicas até a segunda década do século XX (BURKE, 2010, p. 20).

De acordo com Burke, nesse contexto, dois estudantes franceses da Universidade de Estrasburgo começaram a propor novas perspectivas de método para a pesquisa e a escrita da história, trazendo para o centro das discussões, os fenômenos coletivos, estudados sob o prisma das escalas macroestruturais, notadamente, as sociedades, as economias e as civilizações (BURKE, 2010, p. 30).

A influência das jovens ciências sociais, especialmente, a sociologia sobre a ciência histórica retransmitiu algumas condenações em relação à biografia. Um dos exemplos foi o manifesto do sociólogo François Simiand, de 1903, cujo objetivo estava em direcionar os historiadores a abolir os três ídolos do passado: a cronologia, a política e a biografia (DOSSE, 2009, p. 196).

Essa “rejeição” lançada à biografia representou naquele contexto o abandono da história composta por fatos rigidamente dispostos em cronologia e feitos históricos dos vultos do panteão nacional (DOSSE, 2009, p. 196). Utilizamos o termo rejeição entre as aspas, pois, no contexto citado não se apresentou como o abandono total da biografia na primeira geração dos Annales d’ histoire économique et sociale (BURKE, 2010, p. 35). Houve trabalhos biográficos como o de Lucien Febvre, “Martinho Lutero: um destino” (1928) e sobre “Rabelais e o problema da incredulidade no século XVI” (1942).

Entretanto, os fenômenos coletivos como a economia, a sociedade e as civilizações apareceram com maior nitidez na segunda geração dos Annales, capitaneada pelo historiador Fernand Braudel, se construiu de modo diferente da primeira geração dos Annales. No caso da segunda geração, o viés interpretativo se construiu enquanto intensamente marcado pelo diálogo entre a antropologia estruturalista e a história.

Destarte, a economia, as sociedades humanas e a dimensão geográfica reduziram totalmente os fenômenos de curta duração das preocupações dos historiadores. Entretanto, Dosse assinalou que a obra prima de Fernand Braudel sobre o Mediterrâneo, há lugar para a biografia, que se expressou no acontecimento da morte do rei Felipe II (DOSSE, 2009, p. 205). A terceira geração dos Annales propôs o manifesto da Nouvelle Histoire, passando a incluir no campo historiográfico novos problemas, novos objetos e novas abordagens na coletânea *Faire l'histoire*, organizada por Pierre Nora e Jacques Le Goff, em 1974. A respeito disto, Dosse afirmou que no prefácio da obra permaneceu a reprova à biografia, descrita nela como o território pertencente aos “escrevinhadores de historietas” (FERREIRA, 2012, p. 346).

A historiadora brasileira Mary del Priore citou um artigo escrito nesta conjuntura pelo historiador francês desta geração, Marc Ferro, datado de abril de 1989, em que qualificou a biografia como o “aleijão da história”, estigma atribuído desta maneira, em virtude de que Ferro debitava esse desinteresse a duas matrizes: a valorização do papel das massas e a necessidade da diminuição do papel dos “heróis”, inspirados no determinismo ou no funcionalismo das análises marxistas e estruturalistas, que marcaram a produção europeia nos anos de 1960 (DEL PRIORE, 2009, p. 7).

Não obstante, no interior da terceira geração dos Annales, esse movimento de reprova à biografia conheceu uma virada crítica a partir de meados dos anos de 1980, em virtude de que, sobrevivendo a crise dos grandes paradigmas historiográficos funcional-estruturalistas e marxistas no limiar dos anos 80, convencionou-se a discutir novos modelos explicativos para a ciência histórica (DOSSE, 2009, p. 17).

Na França, iniciaram-se encontros anuais no Observatório da Biografia Histórica na cidade de Blois, sob o fito de se discutir o novo lugar para a dimensão individual e os percursos singulares na união entre a biografia e a história (DOSSE, 2009, p. 17).

Os Annales demonstraram interesse pelos percursos singulares a partir da contribuição teórica absorvida da antropologia histórica, e assim passaram a ser produzidas as biografias modais, assim denominadas por François Dosse às biografias que tomaram trajetórias individuais para exemplificar as dimensões coletivas, com a singularidade tornando-se a entrada para a dimensão contextual, de maneira a revelar o comportamento médio das categorias sociais coletivas, especialmente, as mentalidades ou o imaginário social (DOSSE, 2009, p. 219).

As biografias famosas dessa época foram: “Guilherme, o Marechal” (1984), de Georges Duby; “São Luís, Biografia” (1999), “São Francisco de Assis” (1999), de Jacques Le Goff; “A verdade sobre a tragédia dos Romanov” (2017), de Marc Ferro.

Além da França, outros experimentos historiográficos a respeito da inovação da ciência histórica estiveram sendo realizados simultaneamente na Inglaterra e na Itália. Na Inglaterra, a corrente historiográfica denominada de história social inglesa constituiu-se com o fito de arejar os estudos marxistas na área de história, seguindo os modelos de estudos dos fenômenos coletivos, notadamente, os econômicos a partir do prisma da cultura (DOSSE, 2009, p. 199).

A história social inglesa surgiu apoiada no estudo das experiências coletivas, tendo lugar também para as análises das experiências individuais na história (RICCI, 2001, p. 35). Elencamos dois exemplos na história social inglesa: o primeiro é a obra prima de Christopher Hill, “O eleito de Deus. Oliver Cromwell e a Revolução Inglesa” (1970), “Testemunha contra

a Fera: William Blake e a Lei moral” (1993), e a obra peculiar de Eric Hobsbawm, “Tempos Interessantes: uma vida no século XX” (2002), livro característico por ter sido escrito como uma autobiografia de Hobsbawm ao acompanhar grandes processos históricos, como: a infância durante a Primeira Guerra Mundial, a juventude durante a ascensão do nazifascismo e a Segunda Guerra Mundial, e por fim passando pela maturidade durante a Guerra Fria e as dissensões no Partido Comunista da Inglaterra.

Na Itália, desde a década de 1970 surgiram trabalhos inovadores de um conjunto de historiadores unidos em torno das microrrealidades, microcosmos, dos destinos individuais e percursos singulares, em termos de experiência histórica (RICCI, 2001, p. 35). De acordo com o historiador italiano Carlo Ginzburg, a Micro-história nasceu do compromisso político em considerar a massa dos excluídos da história: o operariado, as mulheres e a cultura popular, assim como o compromisso metodológico em apreciar seus testemunhos, os processos inquisitoriais de feitiçaria, os inventários notariais, os processos dos tribunais eclesiásticos e civis (LORIGA, 2011, p. 222).

A biografia histórica inseriu-se nesse movimento como um experimento privilegiado por considerar que as trajetórias individuais estão situadas nos cruzamentos das experiências sociais diversas (REVEL, 1998, p. 249). Sabina Loriga é uma das historiadoras expoentes da biografia micro-histórica, e seus trabalhos relembram que assim nasceu a ideia de utilizar a biografia no interior da Micro-história italiana, isto é, valer-se dos materiais biográficos de maneira intensa com o fito de recuperar as capacidades das iniciativas pessoais dos sujeitos históricos, um conceito que na antropologia se convencionou chamar por alguns autores de “agência” dos sujeitos (REVEL, 1998, p. 249).

Destarte, após longo período em que a história e a biografia caminharam como duas ferramentas distintas de compreensão do passado, apenas no final do século XX houve a virada crítica, onde a história e a biografia puderam conhecer um fenômeno de *eclipse*, isto é, um fenômeno de imbricação, em que a biografia pôde servir de suporte à história, e vice-versa. Dito de outro modo, praticar a biografia na ciência histórica significa ter que realizar determinada escolha teórica, em que a teoria da história funciona como uma espécie de “luneta” para a observação do objeto, isto é, o sujeito homem ou mulher, a comunidade, a aldeia, a ser biografado a partir do passado.

Estabelecendo um paralelo, de modo a tornar a nossa problemática concreta, podemos dizer que é o referencial teórico que permite pensar a biografia, de modo que funcione ao historiador como uma espécie de “luneta” para o objeto histórico, sendo este, por sua vez, o ponto através do qual se permite olhar o passado. Ao mesmo tempo em que é “luneta”, o referencial teórico permite realizar a calibragem, ajustar a nitidez ou a melhorar a acuidade de sua lente, de modo a permitir a visão em longa distância ou o zoom sobre o objeto. Ao longo deste texto, nós pudemos oferecer três “lunetas”, ou, modelos teóricos distintos, o da Escola dos Annales, da história social inglesa, e o da Micro-história.

Para os limites deste artigo, nossa escolha teórica optou pela Micro-história italiana e pela compreensão da relação entre a biografia e a história, demarcada pela necessidade da reconstrução do contexto ou a superfície social sobre o qual agiu o sujeito biografado, na pluralidade de campos em que ele/a atuou (AMADO; FERREIRA, 1998, p. 176). A partir desta compreensão teórica, a nossa concepção a respeito da relação entre o sujeito e a sociedade é perpassada pela relação entre o desvio e a norma, sendo que não é o papel dos

historiadores apontar os comportamentos normais e os comportamentos desviantes, e sim estabelecer uma relação dialógica entre o desvio e a norma, isto é, entre o indivíduo e a estrutura, permitindo observar a agência do indivíduo nessas fissuras, deixadas pelas estruturas, de modo a levar o historiador a perceber o drama da liberdade dos sujeitos biografados, conceito esse utilizado por Sabina Loriga (LORIGA, 2011, p. 87).

Trazemos as reflexões do historiador italiano da Micro-história, Giovanni Levi, sobre o objetivo do historiador biógrafo, que é o de consistir em não fazer “a história de uma vida”, e sim, reconstruir o contexto no qual as temáticas históricas que sobressaem-se da trajetória dos biografados são a marca daquele contexto histórico específico, que foi estudado através da biografia (AMADO; FERREIRA, 1998, p. 176). Essas temáticas históricas se expressam em temporalidades e conceitos que traduzem as experiências históricas analisadas, a partir da biografia. E posteriormente, a conversão dessa ferramenta metodológica em ferramenta didática, isto é, a aplicação das biografias na sala de aula por parte dos professores/as, de modo a possibilitar o desenvolvimento de competências e habilidades requeridas pelas legislações educacionais e pelos currículos da educação básica brasileira, esteve discutido no tópico seguinte, em que apresentaremos os conceitos teóricos próprios da práxis biográfica, que podem ser exigidos no processo de ensino e aprendizagem de história.

A metodologia: a biografia no ensino e aprendizagem de história

As possibilidades de uso das biografias dos protagonistas célebres ou anônimos da história nas salas de aula da educação básica foram discussões feitas nos últimos tempos por vários profissionais da área do Ensino de História, ou, pedagogos de formação. Estes profissionais apresentaram inúmeros caminhos para a introdução e abordagem das trajetórias individuais de sujeitos históricos e seus lugares de inserção social nas aulas de história na educação básica, dos 6º ao 9º anos do ensino fundamental, bem como no decorrer dos três anos do ensino médio.

Apresentamos acima, a trajetória da biografia e sua importância na fabricação da história. No presente tópico, nós problematizamos a pertinência do uso de biografias no processo de ensino e aprendizagem de história, uma vez que paradoxalmente à condenação da biografia como um “gênero menor”, essa ferramenta foi maciçamente utilizada no ensino de história nos estabelecimentos de ensino brasileiros.

No século XIX, os modelos educacionais na área de história estiveram atrelados às concepções da própria ciência histórica vigentes nesse período, que correspondiam aos modelos teóricos da ciência positivista e pressupunham a valorização dos heróis do panteão nacional brasileiro e a exaltação dos fatos, datas e feitos desde a colônia até a época republicana. Estudar os fatos, feitos e os heróis nacionais utilizando-se da memorização, abdicando-se da crítica, significava cultivar simbolicamente os sentimentos de valorização da nação nas mentes e corações de uma gama de gerações de estudantes, tendo nas datas da Independência, e depois da mudança de regime, na Proclamação da República, como as duas datas cíveis mais expressivas.

Em oposição, a análise crítica a respeito da trajetória dos sujeitos históricos estudados através das biografias era praticamente inexistente, essencialmente, daqueles heróis nacionais “protagonistas” dos regimes, a exemplo de D. Pedro I ou D. Pedro II para a época imperial;

Tiradentes ou o Marechal Deodoro da Fonseca, a título de exemplo dos heróis de memória republicana.

As discussões a respeito dos negros, indígenas e mulheres eram igualmente inexistentes, visto que, de acordo com a tradição da ciência histórica positivista, estes sujeitos não possuíam protagonismo, não interferiam no curso da história, permanecendo sobre eles representações estereotipadas que não eram problematizadas pelos historiadores nas universidades, e de forma mais reduzida ainda, passíveis de problematização nas salas de aula.

O método do ensino-aprendizagem de história praticado através do uso das biografias dos vultos ilustres da nação, tornou-se obsoleto na medida em que a ciência histórica foi transformando-se nas universidades europeias no limiar do século XX (SILVA, 2009, p. 14). Na França, abriu-se a reflexão por parte das cátedras de humanidades, fazendo crescer movimentos pela reivindicação de uma ciência histórica problematizadora, desembaraçada dos indivíduos, marcada pela interdisciplinaridade, e construída com variados tipos de fontes, fosse eles testemunhos escritos, sonoros, visuais, orais, etc. (BURKE, 2010, p. 30-32).

As transformações nas concepções da história enquanto ciência e disciplina universitária suscitaram igualmente a transformação da história enquanto saber escolar. De acordo com Silva, tanto na historiografia quanto no ensino, a biografia teve seus altos e baixos, sendo coqueluche dos historiadores positivistas entre os séculos XIX e XX por permitir que a história fosse retratada como História, com H maiúsculo, realizada pelos “grandes homens” (SILVA, 2009, p. 14).

De acordo com Galvão, o uso das biografias como recurso didático para o Ensino de História não é algo novo. Porém, no concernente ao uso desses recursos na educação básica na atualidade, o diferencial reside na forma em como as biografias são construídas pelos historiadores nos tempos de hoje (GALVÃO, 2019, p. 60).

Schmidt assinala que a preocupação central dos historiadores que se dedicam à biografia hoje, consiste no deslocamento dos objetivos analíticos, que mudaram da figura central da vida biografada para os múltiplos fios que ligam o indivíduo ao seu contexto (SCHMIDT apud GALVÃO, 2019, p. 62). Galvão concorda haver igualmente a mudança da escolha dos personagens históricos biografados, que antes geralmente eram figuras celebrizadas por algum feito notável na história nacional; e hoje, o foco reside na escolha de personagens comuns, anônimos, que são igualmente sujeitos portadores de história, e de certa forma, seja no nascer, viver ou morrer, deixaram seus registros no decurso do tempo (GALVÃO, 2019, p. 61).

Galvão elencou que, após a superação dos ranços positivistas que incidiam sobre a biografia, e igualmente apesar dos avanços na ciência histórica e no campo acadêmico da práxis biográfica, essas mudanças ainda não são perceptíveis nos estabelecimentos escolares, ao ponto de o professor questionar se “não seria hora das biografias, com sua nova roupagem, voltarem aos bancos escolares?” (GALVÃO, 2019, p. 62).

As narrativas biográficas ou histórias de vida, de maneira geral, fazem parte da cultura histórica de qualquer sociedade hodierna, fossem elas desenvolvidas no ambiente acadêmico, ou, em determinadas culturas transmitidas oralmente entre pessoas. De acordo com Le Goff, o conceito de cultura histórica é utilizado para se compreender o lugar que o passado ocupa nas sociedades, e que segundo Bernard Guenée, reúne toda a bagagem

profissional do historiador, a sua biblioteca de obras históricas, o público e a audiências dos historiadores (LE GOFF, 1990, p.47). Le Goff, acrescentou na descrição do conceito, a relação que uma sociedade, na sua psicologia mantém com o passado (LE GOFF, 1990, p. 47).

Destarte, a cultura histórica igualmente pode ser entendida enquanto a mentalidade histórica de uma época, e de todos os fenômenos que constituem o seu conjunto, podemos citar a literatura através dos romances históricos, a arte através da iconografia histórica e a arquitetura histórica. E, além do mais, por que não podemos acrescentar as biografias históricas neste rol de possibilidades?

Nós encaramos as biografias históricas praticadas hodiernamente, sob as novas regras de método, enquanto um instrumento constituinte da cultura histórica. E ao fazê-lo desse modo, nós seremos capazes de possibilitar a busca pela instrumentalidade educativa necessária, cujo repertório didático surge integralmente advindo das histórias de vida, tornando a biografia um instrumento eficiente para a consciência histórica da sociedade. E, a consciência histórica, uma vez trabalhada enquanto competência e habilidade em sala de aula, torna a biografia um itinerário privilegiado para o desenvolvimento deste dado antropológico, intrinsecamente relacionado à existência humana, ou seja, através da biografia se desenvolve esse saber ligado à consciência da humanidade acerca da sua historicidade, e vinculando-se a ela explora-se as identidades das sociedades humanas (RÜSEN, 2001, p. 57).

De acordo com Galvão, mesmo que a biografia deixe de fazer parte, em grande medida do ensino de história escolar, da maneira que acontece hoje, nem por isso ela vai desaparecer da cultura histórica da sociedade. Isto se dá porque, as biografias vão continuar presentes, tendo as suas narrativas formuladas por outros agentes sociais que não propriamente os historiadores-professores, ou, professores-historiadores (GALVÃO, 2019, p. 66).

E como apologia, Galvão argumenta que o perfil das biografias históricas atuais, confeccionadas sob as novas regras de método, serve ao ensino de história na medida em que possibilitam ao professor-historiador trabalhar os saberes históricos visualizados em toda a sua complexidade, fazendo com que os fatos históricos, contextos, sujeitos, temas, possam ser problematizados e discutidos em sala de aula nos níveis de ensino de história, fundamental e médio, da educação básica (GALVÃO, 2019, p. 67).

Desta forma, tendo como ponto de partida a apologia ao uso das biografias em sala de aula defendida por Galvão, nós estruturamos a proposta deste artigo científico, que consiste em discutir as possibilidades de uso das biografias no ensino de história, conectando a proposta às exigências da lei nº 10.639/2003, que prevê a obrigatoriedade do ensino de história da África, dos africanos e da Cultura Afro-brasileira na rede oficial de ensino brasileiro. Através de três biografias de intelectuais: 1 (uma) intelectual negra e 2 (dois) intelectuais negros, nós apontamos no tópico seguinte, a pertinência destes instrumentos didáticos na capacidade de suscitar as reflexões críticas e os debates nas salas de aula, a respeito das temáticas históricas, temporalidades, problemas, e o protagonismo das negras e negros na história da África e na história do Brasil.

A proposta: as possibilidades abertas pela lei nº 10.639/2003

A lei nº 10.639 sancionada em 9 de janeiro do ano de 2003 tornou obrigatório o ensino de história da África e da Cultura Afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados de todo o país (BRASIL, 2003, p. 2).

No primeiro artigo, a lei de 2003 alterou a redação do artigo 26-A da lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, introduzindo a obrigatoriedade dos conteúdos programáticos relacionados aos diversos aspectos da história e da cultura, que caracterizam a formação da população brasileira (BRASIL, 2003, p. 2).

Esses conteúdos incluíram o estudo da África e dos africanos, a luta dos negros, a cultura negra e a participação do negro na formação da sociedade nacional. Resgatando assim a contribuição dos povos africanos e afrodescendentes nas áreas sociais, econômicas e políticas, vinculadas à história do Brasil (BRASIL, 2003, p. 2).

A legislação nº 10.639/2003 permitiu a obrigatoriedade da inclusão das temáticas de história da África e da Cultura-Afro-brasileira nos currículos oficiais das redes de ensino, de modo a abrirem as possibilidades de uso de diversas ferramentas didáticas a serem exploradas em sala de aula pelos professores de história. Nossa proposta, para fins deste artigo, é a de inserir a biografia como ferramenta didática bastante prolífica ao professor de história, que desejar desenvolver junto aos seus alunos, as competências relacionadas à problematização e à contextualização de sujeitos, temáticas e temporalidades históricas.

O conhecimento histórico desenvolvido no campo da biografia, produzido hoje nas universidades é capaz de desenvolver as temáticas previstas na lei, uma vez que em cada ciclo do fundamental aos três anos do ensino médio, o professor pode estimular e desenvolver em sala de aula, as habilidades relacionadas à contextualização e ao estímulo do pensamento crítico a respeito da história da África, dos Impérios africanos, ou, saberes relacionados às discussões críticas sobre os estereótipos construídos a respeito dos negros, através da experiência da escravidão moderna nas Américas, provocando reflexões sobre o racismo, a complexidade dos povos africanos, as lutas de afrodescendentes, assim como a diversidade geográfica, cultural e linguística do continente africano.

Silva assinalou que o trabalho dos professores de história com as biografias em sala de aula pode-se justificar por duas razões principais: a primeira está relacionada ao forte apelo que esse gênero exerce sobre o público leigo; e em segundo, devido ao papel da biografia possibilitar o desenvolvimento das habilidades dos alunos acerca da representação dos contextos históricos nos quais pertenceram os biografados (SILVA, 2009, p. 17).

A seleção da biografia enquanto um instrumento para o ensino e a aprendizagem de história, há a possibilidade, da parte do professor, em aproveitar-se do interesse pela vida particular, gosto comum a quase todos os seres humanos, para estimular os alunos a conhecer e a desenvolver suas habilidades de contextualização e problematização das temáticas suscitadas pela trajetória de vida dos sujeitos biografados (SILVA, 2009, p. 30).

Silva argumenta que essa opção didático-pedagógica pode ser profícua ao permitir ao professor trabalhar com a noção de História enquanto um conhecimento personalizado, isto é, um saber que enfoca as estruturas e processos amplos, porém, desperta também a curiosidade dos alunos por ser um saber que fornece nomes e faces aos processos históricos (SILVA, 2009, p. 17).

Essa última argumentação de Silva vai ao encontro das reflexões que Sabina Loriga, historiadora italiana da Micro-história, expressou ao citar o poeta e ensaísta alemão, Hans Enzensberger, sobre a necessidade da renovação do discurso histórico, o qual segundo ele, progressivamente começou a ocultar os indivíduos atrás de categorias impessoais (LORIGA, 2011, p. 13). E citando Enzensberger, Loriga alerta que:

A história é exibida sem sujeito, as pessoas de que ela é a história aparecem somente como tela de fundo, enquanto figuras acessórias, massa obscura relegada ao segundo plano do quadro: ‘os desempregados, ‘os empresários’, diz-se (ENZENSBERGER apud LORIGA, 2011, p. 13).

Destarte, torna-se necessário ao professor de história durante o seu trabalho nas salas de aula, que se atente para a importância do preço ético e político daquilo que Loriga acentua ser a “desertificação do passado” (LORIGA, 2011, p. 12). De acordo com ela, esse fenômeno de “desertificação do passado” consiste no fato observado nos últimos dois séculos, em que os livros de história abundavam em relatos sem sujeito (LORIGA, 2011, p. 12).

Por outro lado, os livros ofereciam destaque aos relatos de fenômenos coletivos, geralmente entendidos enquanto blocos ou massas compactas referidos nos livros especializados ou nos livros didáticos, sob a designação: “as potências, nações, de povos, de alianças, de grupos de interesses, mas, raramente tratam de seres humanos” (LORIGA, 2011, p. 13).

Silva reforça acentuando que não se trata de desenterrar a velha História das “figuras ilustres”, e sim de somar as biografias de personagens comuns e também de líderes, artistas que atuaram (e, alguns ainda vivos atuam) como representações de seus períodos históricos às demandas da história social e cultural, uma história que ainda possui caráter bastante estrutural na forma e no modelo como vem sendo atualmente trabalhada no Brasil (SILVA, 2009, p. 36).

Diante da obrigatoriedade instituída nos currículos pela lei 10.639/2003, estabelecendo o ensino dos conteúdos da história da África e dos povos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, o resgate da contribuição do povo negro nas áreas social, econômica, religiosa, cultural e política, temáticas históricas pertinentes à História do Brasil, nós sugerimos às professoras e aos professores de história, a utilização das biografias históricas como o instrumento a ser transposto didaticamente no desenvolvimento das competências e habilidades requeridas por esses conteúdos programáticos.

Diante do grande volume de produções biográficas disponíveis hoje no mercado editorial, todos resultados de pesquisas de estudantes de graduação, pós-graduação, historiadoras e historiadores no âmbito das universidades, nós defendemos ser possível ao alcance das professoras e professores de história, trabalhar com seus alunos uma infinidade de debates acerca de temas atuais às populações negras, a exemplo, da luta contra o racismo, a dívida histórica para com o povo negro, a necessidade de ações e políticas afirmativas, as lutas pelas memórias dos protagonistas negros, anônimos ou não. Todas essas temáticas possibilitadas através da conexão com os conteúdos incluídos obrigatoriamente nos currículos pela lei da obrigatoriedade do ensino de história da África e Cultura Afro-brasileira em sala de aula.

Nos limites deste artigo, nós elegemos e instrumentalizamos a temática para demonstrar a aplicação metodológica do princípio teórico norteador desta reflexão, o qual consiste na possibilidade de uso das biografias no ensino e na aprendizagem de história. A temática da negritude e a visibilidade da intelectualidade negra foram eleitas para serem desenvolvidas nos dois tópicos seguintes, no qual o primeiro passo consistiu na: 1) a pesquisa da fontes biográficas; 2) a transcrição e leitura de fontes; 3) a produção de análises históricas a partir do

diálogo entre as fontes históricas e a historiografia, teoria e metodologia; 4) transposição dos resultados da pesquisa acadêmica ao conhecimento didático-pedagógico em história, adequado a cada ciclo escolar da educação básica.

As biografias das intelectuais negras e dos intelectuais negros: o que podemos ensinar e aprender dos conteúdos de história a partir de cada biografia?

A concepção de biografia que possuímos é a de que ela permite aos historiadores estabelecer as relações entre o indivíduo e os múltiplos fios que formam o seu contexto (LE GOFF, 1999, p. 23). Essa possibilidade pode ser bastante prolífica aos professores de história que desejam desenvolver junto aos seus alunos, as competências relacionadas à problematização e à contextualização de sujeitos, temas, problemas e temporalidades históricas.

De acordo com Borges, a biografia é hoje considerada uma fonte para se conhecer a História, pois, a biografia tem como razão mais evidente para ser lida pelo público, o fato de possibilitar o conhecimento sobre uma pessoa, mas, também sobre a época, sobre a sociedade em que ela viveu (BORGES, 2008, p. 204). No campo das ciências humanas, e em especial, na ciência da história, a biografia passou nos últimos tempos por um processo de renovação, retornando ao horizonte do historiador como uma forma legítima de investigação e escrita da História, estando presente nas produções de muitas correntes historiográficas, a exemplo da Escola dos Annales, a história social inglesa, a Micro-história, e a história oral (BORGES, 2008, p. 204).

E, pensando na necessidade de articulação entre a difusão do conhecimento histórico-científico produzidos nas universidades e as necessidades suscitadas pela lei 10.639/2003 ao conhecimento didático-pedagógico nas escolas, para além das temáticas relacionadas à escravidão e ao tráfico transatlântico, cresce dentre as biografias históricas, o estudo das trajetórias de negras e negros africanos ou brasileiros, notáveis ou anônimos, cujas trajetórias de vida se deram em diversas temporalidades históricas, fossem elas e eles inseridos como escravizados, forros ou livres nas dinâmicas do submundo da escravidão nas épocas coloniais, imperiais ou no pós-abolição.

Padre Eutíquio Pereira da Rocha (1817-1880)

Demarcando por temporalidades, seleciono neste trabalho, a primeira biografia do intelectual negro, cuja trajetória de vida ocorreu durante o Império brasileiro. Os resultados e discussões derivaram da dissertação de mestrado desta autora, sob o título, “Padre Eutíquio: clérigo, maçom e político no Pará do século XIX” (2022), e foi construída como uma biografia sobre um padre católico negro e maçom, de nome Eutíquio Pereira da Rocha, nascido em Salvador, capitania da Bahia a 15 de maio de 1817 e falecido na cidade de Belém a 20 de agosto de 1880 (TAVARES, 2022, p. 286). Neste trabalho, (eu) pude perceber, após pesquisa empírica, que ele produziu vasta produção no campo da filosofia, teologia, psicologia, traduções e romances, que me permitiram contextualizá-lo como um “intelectual polígrafo”, isto é, a escolha conceitual justificada pela diversidade de atuações de padre Eutíquio em diferentes espaços de poder, exercendo funções em instituições de diversas naturezas, que

dado o contexto do Império brasileiro, a estrutura das organizações administrativas faziam que diversas repartições se relacionassem entre si (TAVARES, 2022, p. 206).

No caso de padre Eutíquio, esses espaços de poder e inserção social foram o magistério no Seminário de Belém, o Colégio Paraense, o Colégio de Nossa Senhora do Amparo, a atividade política na Câmara Municipal do Pará e a função religiosa como pároco na Igreja Católica (TAVARES, 2022, p. 282; 251; 250). O padre Eutíquio, concomitantemente, acumulava funções simbólicas nas sociedades maçônicas, permitindo-nos interpretar que no contexto em que viveu, ele foi uma “anomalia normal” à época, haja vista que atuava ativamente como um intelectual polígrafo, o que para um homem de cor e neto livre de uma africana forra, sofreu com inúmeras críticas de teor racial e religioso, advindas dos seus adversários religiosos e políticos (TAVARES, 2022, p. 176).

Seus adversários políticos e religiosos, brancos, em sua maioria, objetivavam desqualificá-lo como um detentor de saber – um intelectual –, assim como promover a invisibilidade de sua produção intelectual. Esses ataques racistas foram intensos enquanto o padre Eutíquio viveu, e tornaram-se maiores após a sua morte, ao ponto de promoverem um total apagamento do seu legado intelectual, ocasionando para ele um reconhecimento bastante tardio (TAVARES, 2022, p. 185).

A partir dos vestígios biográficos de padre Eutíquio, propusemos a busca de outras temporalidades diferentes da época imperial, fossem eles mulheres ou homens, o ponto de similaridade que interessava era o de que estivessem alicerçados nos dois eixos comuns, os quais são: primeiro, a questão da negritude; e em segundo, a questão da intelectualidade.

A negritude, como o primeiro aspecto, esteve concebida conceitualmente como a valorização da identidade frente às estruturas materiais e imateriais das sociedades, construídas sob a égide do colonialismo, capitalismo e patriarcalismo (SENGHOR, 1967, p.5). De acordo com a definição de Senghor, é entender e valorizar também a sua unidade na diversidade, ao denunciar que alguns chegaram ao ponto de negar a unidade da cultura negra, proclamando que só havia civilizações negras. Como se as civilizações francesa, inglesa, italiana, russa, sueca, por exemplo, não fossem as várias faces de uma cultura ocidental, de tradição greco-latina, cuja unidade ninguém jamais pensou em negar (SENGHOR, 1967, p. 9).

Neste sentido, diante da necessidade de se compreender a negritude enquanto um conjunto de valores fundamentais, comuns a todos os povos negros e que fazem a unidade desses povos. De acordo com Senghor, a negritude não foi imediatamente compreendida historicamente. Foi identificado com um racismo, a um complexo de inferioridade, quando não é nada além de um desejo de ser você mesmo para florescer (SENGHOR, 1967, p. 4).

A intelectualidade, como segundo aspecto, é assim como a negritude, um conceito delimitado pelas temporalidades históricas. Depois da investigação histórica nas trajetórias biográficas dos sujeitos elencados, nós pudemos delimitar o conceito de intelectual polígrafo, apropriado para a realidade histórica de padre Eutíquio no século XIX, construído socialmente de maneira diferente daquele conceito de intelectual orgânico, de Antonio Gramsci, apropriado à realidade do século XX, o qual consistiu no conceito perfeitamente atribuído aos dois intelectuais a serem descritos em sequência, unidos em similaridade pela negritude, mas, que possuem suas interseccionalidades, a exemplo das questões de gênero.

Bruno de Menezes (1893-1963)

A biografia selecionada para compor esta análise foi a do intelectual negro e literato modernista paraense, Bruno de Menezes. De acordo com os vestígios biográficos dele, presentes na Enciclopédia Itaú Cultural, consta que Bento Bruno de Menezes Costa, nasceu em Belém do Pará a 21 de março de 1893, e faleceu a 2 de julho de 1963, em Manaus (AM) (ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL, 2023, [s. i]).

Bruno de Menezes publicou, em 1920, o seu primeiro livro de poesia intitulado “Crucifixo”, na época, ele era membro da Academia dos Poetas Paraenses. Costa argumenta que nas duas primeiras décadas do século XX, o meio artístico-intelectual francês marcou-se pelos movimentos de vanguarda artística, sobretudo a visão parisiense sobre os demais continentes e pusera a África, Oceania e América como as reservas estéticas exóticas, frente ao “racional”, ao “belo”, e ao “normal” do Ocidente (COSTA, 2015, p. 253).

Costa assinalou que o desenvolvimento do surrealismo e da etnografia na França nos anos de 1920, esteve vinculado à valorização da estética *nègre*, que poderia ser traduzida como os símbolos culturais como as máscaras tribais africanas, rituais do vodu haitiano, esculturas da Oceania, e artefatos indígenas pré-colombianos e pré-cabralianos (COSTA, 2015, p. 253).

No contexto do modernismo brasileiro, houve a valorização do exótico manifestado nas criações artísticas rurais e predominantemente mestiças. Costa ressalta que, paradoxalmente, pouca ênfase era dada às expressões culturais negras (COSTA, 2015, p. 253). Diante disso, Bruno de Menezes surgiu em Belém do Pará como um dos líderes da Associação dos Novos, em 1920. Em 1923, ele fundou a revista literária “Belém Nova”, e foi o responsável pela divulgação da poesia modernista após a década de 1920, e publicou em 1921, o livro de poesia “Bailado Lunar”. Possuía como pseudônimos “João Bocó” e “Karola” nas obras (ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL, 2023, [s. i]).

Bruno de Menezes publicou em 1931, o livro “Poesia”, a sua obra-prima, “Batuque” (1939), “Lua Sonâmbula” (1953), “Poema para Fortaleza” (1957), e, “Onze Sonetos” (1960) (ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL, 2023, [s.i]). Nos anos seguintes, o poeta Bruno de Menezes escreveu peças teatrais juninas para o grupo “Pirapema” e, em 1950, publica a novela “Maria” (ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL, 2023, [s.i]). Em 1954, Bruno de Menezes torna-se o membro do Instituto Histórico e Geográfico do Pará e da Comissão Paraense de Folclore, e lança o romance “Candunga”, com o qual ganha o Prêmio Estado do Pará (ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL, 2023, [s.i]).

Bruno de Menezes tornou-se o presidente da Academia Paraense de Letras entre 1956 e 1957, e, sobre isso, Costa argumentou que Bruno de Menezes voltou a ministrar cursos sobre o folclore paraense na Academia Paraense de Letras, em 1958 e em 1963 (COSTA, 2015, p. 262). E nestes cursos, os tópicos abordados incidiam na formação e decadência do lundu no interior do Pará; músicas e danças dos festejos juninos; os aspectos da dança do carimbó e dos cordões de bicho; além das recomposições de dança derivadas do lundu, que se desenvolveram em diferentes municípios do estado do Pará (COSTA, 2015, p. 262). Logo depois, ele publicou esses escritos sobre o folclore no formato de livros, em 1958 e 1959, entre os quais estão os livros, Boi Bumbá e Auto Popular (ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL, 2023, [s.i]).

De acordo com a Enciclopédia do Itaú Cultural, Bruno de Menezes pertence à segunda geração do modernismo brasileiro, uma vez que, de acordo com o crítico literário, Dante Costa, Bruno de Menezes realizou em sua obra, uma transposição:

Das vivências do negro no Brasil do fato folclórico, da realidade, que não interessa apenas ao crítico literário, mas, também e principalmente ao sociólogo, ao estudioso dos hábitos e costumes, ao etnógrafo do negro brasileiro (COSTA apud ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL, 2023, s.i).

Figueiredo (2001) e Costa (2015) argumentaram que Bruno de Menezes politicamente foi considerado um anarquista dentro do movimento modernista brasileiro, ao defender a tese da predominância de negros e indígenas na Amazônia, e que as suas interações resultaram na diversidade de criações artísticas, manifestadas concretamente no folclore (COSTA, 2015, p. 262). De acordo com Figueiredo, as experiências políticas de Bruno de Menezes no anarquismo e seu ingresso no mundo das letras o definem enquanto um intelectual orgânico, e perseguem uma outra história paralela àquela genealogia mais conhecida do intelectual, que de modo vanguardista buscou identificar a diversidade das histórias experimentadas no Brasil, abrigando-as no movimento artístico-intelectual da Semana de Arte Moderna, realizada na distante região do centro-sul do país (FIGUEIREDO, 2001, p. 215).

Zélia Amador de Deus (1951-presente)

A biografia da paraense, mulher, preta, Zélia Amador de Deus, consistiu na trajetória individual selecionada neste artigo para compor o mosaico de trajetórias individuais passíveis de serem trabalhadas em sala de aula pelos professor(a)s de história, a partir do ensino de história da África e da Cultura Afro-brasileira.

De acordo com a entrevista realizada por Amílcar Araújo Pereira com esta personagem histórica biografada para o projeto “História do Movimento Negro no Brasil”, desenvolvido pelo CPDOC (FGV/RJ), Zélia Amador de Deus nasceu a 24 de outubro de 1951, na Ilha do Marajó, no município de Salvaterra, embora o seu registro de nascimento mencione a cidade de Belém como o local de seu nascimento (CPDOC; FGV, 2007, p. 4).

Depois de seu nascimento, sua família materna mudou-se para a capital Belém, fixando-se no bairro da Sacramenta, com Zélia sendo registrada e criada como filha de seus avós Francisca Amador de Deus e Manuel Faustino de Deus, sua mãe biológica, Doralice Amador trabalhava como empregada doméstica e tinha folga apenas nos finais de semana. Zélia Amador realizou o curso primário neste bairro em uma escola pública coordenada por freiras católicas, as Luízas de Marilac, no Instituto Catarina Labouré, colégio que segundo ela afirma, existe até hoje (CPDOC; FGV, 2007, p. 4). Nesta escola primária, Zélia narrou que viveu as primeiras experiências com o racismo durante a montagem de uma peça teatral, quando tinha por volta de 9 anos de idade, no início dos anos de 1960.

Aí chegou uma pessoa na sala, pediu para interromper a aula e aí perguntou quem da sala queria participar da dança que ia ser, eu acho que eles chamavam macumba, mas a música era La Bamba. Aí eu fiquei louca, claro que eu queria participar daquela coisa. Aí a freira disse:

- “Quem quiser, levanta.” Aí eu levantei. A freira mesmo, professora, foi escolhendo todo mundo e não me escolheu. Aí está, como não me escolheu eu fiquei na sala. As outras que foram escolhidas saíram. Fiquei na sala e fiquei grilada: “Por que eu não fui?” Aí eu fui perguntar depois para ela, quando acabou a aula, por que ela não chamou. E ela ficou relutante em dizer. E ela não queria dizer, e eu insisti então: eu queria ir, porque ela não me chamou? E ela relutante em dizer. Aí até que ela não teve jeito, uma moleca daquelas chatas, perguntando, perguntando, perguntando... Como não teve jeito, ela disse assim:

- “Porque para essas apresentações, a gente procura umas crianças mais ajeitadinhas, mais bonitinhas.” Aí eu olhei e pensei: “Bom, tem alguma coisa.” Porque eu, em absoluto, não me achava feia. E eu comecei a me comparar com as pessoas que ela tinha chamado, que ela tinha escolhido. Aí eu nunca me esqueço que eu disse:

- “Mas ela chamou a Benedita.” A Benedita era branca, mas eu achava a Benedita tão feia, eu achava a Benedita com uma cara de cavalo. [riso]

Mas ela chamou a Benedita. E eu não me achava feia, em absoluto. Mas aí depois eu fui entender, porque do grupo que levantou, eu era a de fenótipo marcadamente negro. Isso eu só vim a entender mais tarde. Essa foi a minha primeira experiência, digamos assim, que vai marcar essa questão. Daí para frente você começa a sacar as coisas, não é? (CPDOC; FGV, 2007, p. 4-5).

Zélia Amador de Deus destaca ao longo da entrevista que a sua família teve muita participação na formação de sua identidade racial, especialmente, a sua avó, que nos seus conselhos diários lhe lembrava; “Tu és negra, mas, negro pode tudo”, e a partir destes conselhos, Zélia sentia-se igual, tanto igual, “que eu achava que podia tudo, inclusive participar da dança” (CPDOC; FGV, 2007, p. 6). Podemos dizer, que esta experiência com o racismo, ocorrida na infância de Zélia, foi um sintoma do choque da relação entre o indivíduo e as grandes estruturas da sociedade, pois, a formação da sua identidade racial, marcada pelo empoderamento estimulado pelo seu núcleo familiar, entrou em choque com a mentalidade colonialista calcada historicamente na suposta “hierarquia” entre as raças, expressa nas falas da freira, marcada pela ignorância histórica e social, pelo fato de valer-se do seu preconceito racial internalizado para melindrar a autoestima de uma criança negra.

Os vestígios biográficos de Zélia Amador de Deus avançam para sua juventude e o seu ingresso no Ginásio do Instituto de Educação do Pará (atual 6º ao 9º ano do ensino fundamental), em 1964, momento em que ocorreu a aproximação dela do movimento estudantil, e que no cenário político a nível nacional coincidiu com o Golpe Militar de 1964 (CPDOC; FGV, 2007, p. 9). Em 1968, no auge do endurecimento do regime, Zélia e outros estudantes criaram a Frente de Ação Secundarista Paraense (Faspa), no momento político em que iniciaram as passeatas de protesto, os partidos clandestinos, levando grande parte dos militantes da Faspa a serem presos, e outros, a ingressarem na Ação Popular (AP), inclusive a própria Zélia (CPDOC; FGV, 2007, p. 8-9).

Guimarães argumenta que um marco na atuação política de Zélia Amador de Deus ocorreu no seu ingresso na Universidade Federal do Pará, em pleno período da ditadura civil-militar, e durante os anos correspondentes à graduação que a militância adquiriu maior intensidade em sua vida, levando-a a participar de manifestações políticas, passeatas e ocupações de espaços, tornando-se questões sobressalentes à jovem Zélia, as questões de raça e gênero

(GUIMARÃES, 2021, p. 26). Em entrevista concedida a Almicar Araújo Pereira, este questiona se Zélia filiou-se às organizações de contestação da ditadura, realizando sua militância clandestina guerrilheira na Var-Palmares (CPDOC; FGV, 2007, p. 10).

Em resposta, Zélia Amador assumiu na entrevista que o momento político na virada dos anos de 1960 para 1970, no cenário nacional era marcado pela luta popular contra o regime civil-militar, e, a nível internacional, o momento político era intensamente marcado pelas lutas pelos direitos civis dos negros nos Estados Unidos, com grandes expoentes do ativismo negro, Rosa Parks, Martin Luther-King, Malcom-X, Angela Davis. Sobre isso, Zélia pontuou:

Zélia Amador de Deus – Esse era um drama que eu, por exemplo, carreguei. Acredito que todos os negros daquele momento que participavam, que tinham atividade política mais forte também sentiam, porque a grande máxima, digamos assim, era rejeitar o Imperialismo dos Estados Unidos. E esse era um drama que eu carregava, porque tinha um lado daquela sociedade que eu gostava. Eu gostava dos Panteras Negras, eu gostava da luta pelos direitos civis, e carreguei comigo este drama durante todo o meu período de participação, eu carreguei este drama comigo porque você rejeitava o imperialismo, mas, aquela era uma sociedade que tinha algo que agradava. E o algo que me agradava era a luta racial. Então, essa contradição você carrega. E no Brasil não se fala nisso nos partidos, não se falava naquela época. Não tinha espaço para se discutir a questão racial porque para a esquerda, a premissa era que a questão era de classe e não de raça no Brasil. E continua sendo até hoje a grande premissa da esquerda brasileira. Mas sim, então eu te falava, em 70... (CPDOC; FGV, 2007, p. 13).

A importância de uma personagem histórica como Zélia Amador de Deus para a história do movimento negro no Pará, e no Brasil no século XX é inconfundível, devido ao fato de poder unificar três binômios importantes – o feminismo, a intelectualidade e a negritude – três aspectos pouco interligados em um percurso individual no contexto dos anos de 1960 a 1970. A personagem histórica de Zélia Amador de Deus, de modo como enunciou Guimarães, isto é, enquanto uma mulher, negra, intelectual e militante na luta antirracista e na busca pela justiça social reside também, essencialmente, no concernente ao acesso de pessoas negras ao ensino superior (GUIMARÃES, 2021, p. 22). Zélia, segundo Guimarães, é uma mulher, negra, amazônida que, desde o início de sua luta política compreendeu que o empoderamento não é um elemento concedido a alguém, mas, que deve ser alcançado coletivamente, e através disso, o ativismo de Zélia tem como uma das principais conquistas, assegurar o acesso de pessoas negras, indígenas e quilombolas à educação. Afinal, Zélia considera que esta é, ainda hoje, a principal via para o empoderamento para as populações amazônidas (GUIMARÃES, 2021, p. 22).

Zélia mantém seu ativismo até a atualidade, tendo o seu título de Professora Emérita da Universidade Federal do Pará, sido concedido em sessão solene realizada em novembro de 2019, na qual participaram diversas autoridades acadêmicas e as do movimento negro brasileiro, que lhe renderam muitas homenagens à sua trajetória acadêmica no Instituto de Ciências da Arte e à sua trajetória política no movimento negro brasileiro.

Zélia é hoje uma das principais mulheres negras intelectuais em atividade no Brasil, onde ela continua participando de encontros nacionais, comissões, partidos, marchas, rememorando a

centralidade do movimento social negro em suas articulações pelo combate ao racismo e pela defesa das questões do feminismo negro, da educação antirracista e da escola plural, pois, daí é que podemos entender o significado da educação para as relações étnico-raciais (DIAS; RODRIGUES, 2020, p. 389).

Considerações finais

Em suma, depois da descrição analítica das três biografias dos três intelectuais negros: padre Eutíquio, Bruno de Menezes e Zélia Amador de Deus, nos propusemos a recomendar um caminho de abordagem das biografias de três intelectuais negra e negros para o ensino e aprendizagem de temáticas, temporalidades e contextos sociais e espaciais diversos, os quais podem ser utilizados como instrumentos didáticos para os professores de história, que desejarem trabalhar os conteúdos histórico-pedagógicos a partir da lei n. 10.639/2003.

Os conteúdos de história da África e da Cultura afro-brasileira podem ser trabalhados a partir das temáticas suscitadas pelas biografias de padre Eutíquio Pereira da Rocha, Bruno de Menezes e Zélia Amador de Deus, os quais podem consistir: nas lutas pela liberdade, a questão da cor e da raça, a tolerância religiosa, o apagamento da intelectualidade negra, a originalidade das manifestações artísticas das populações negras e mestiças, as lutas contra o racismo, a necessidade do ativismo feminista negro e as lutas pela educação antirracista.

Os professores (as) de história podem utilizar essa diversidade de fontes biográficas (cartas, entrevistas, diários pessoais, notas de jornais, poesias, poemas e contos, fotografias, documentários) extraídas das biografias de Eutíquio, Bruno e Zélia para trabalhar em sala de aula. Além disso, os professores (as) pode valer-se delas como instrumento da leitura ativa dessas fontes em sala de aula com suas alunas e seus alunos, ou, na produção dos materiais didáticos e exercícios.

Para finalizar esta reflexão, nós oferecemos o diálogo entre o sujeito e o contexto (jogos de escalas) como o caminho de abordagem aos professores de história na articulação entre os conhecimentos de história universal e história biográfica dos três intelectuais, em três contextos específicos, onde as temporalidades respectivas aos três sujeitos, entre outras escolhidas pelos professores(as), podem ser: padre Eutíquio Pereira da Rocha – Abolição da escravidão e Questão Religiosa (1872); Bruno de Menezes – Semana de Arte Moderna (1922); Zélia Amador de Deus – Luta política das mulheres no/do movimento negro pelos direitos civis e contra a ditadura civil-militar (1968–1985).

Além dos historiadores, consideramos que a biografia deve tornar-se um instrumento metodológico também reivindicado pelos professores de história. Considera-se aqui, que nós devemos tomar definitivamente para nossa classe profissional uma ferramenta poderosíssima, que esteve durante séculos sob as mãos de uma diversidade de escritores, literatos, memorialistas e jornalistas. Somente a partir disso, nós passaremos a produzir relatos “com rostos, carne e sangue humano”, nos textos didáticos, nas obras biográficas, e no ato de leitura das fontes sobre estes personagens históricos, fossem eles anônimos ou célebres, e igualmente, de acordo com as “regras da arte” exigidas pelo rigor histórico advindo da nossa profissão, seja na qualidade de historiadores-professores nas universidades, seja na qualidade de professores-historiadores a ministrar os conteúdos de história nas salas de aula da educação básica.

Referências bibliográficas

- BORGES, Vavy Pacheco. Grandezas e Misérias da Biografia. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes Históricas**. 2ª. Ed. São Paulo: Contexto, 2008, p. 203-234.
- BRASIL. Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Estabelece a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo da rede oficial de ensino. In: **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, [online], 10 de janeiro de 2003.
- BRUNO de Menezes. In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira**. São Paulo: Itaú Cultural, 2021 [Recurso online]. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa4889/bruno-de-menezes>. Acesso em: 20 de dezembro de 2021. (Verbete da Enciclopédia).
- BURKE, Peter. **A Escola dos Annales** (1929-1989): a revolução francesa da historiografia. 2ª ed. São Paulo: Editora da Unesp, 2010.
- BURKE, Peter. A Invenção da Biografia e o Individualismo Renascentista. **Revista Estudos Históricos**. São Paulo, n. 19, p. 83-97, 1997.
- CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- COSTA, Arrisete C. L. Biografias Históricas e práxis historiográficas. **SAECULUM Revista de História**. João Pessoa, n. 23, jul. - dez., p.19-33, 2010.
- COSTA, Antonio Maurício Dias da. A produção da “Música Cabocla”: a polifonia formadora do Carimbó nas representações de literatos, jornalistas e folcloristas no Pará (1900-1960). **História** (São Paulo), v. 34, n. 1, p. 241-273, jan./jun. 2015 ISSN 1980-4369
- DEL PRIORE, Mary. Biografia: quando o indivíduo encontra a história. **Topoi**, v. 10, n. 19, jul./dez. 2009, p. 7-16.
- DIAS, Lucimar R.; RODRIGUES, Tatiane C. “Sou mais ativista, militante da área do que propriamente pesquisadora em Educação”: Zélia Amador de Deus e a educação antirracista. **Revista Teias**, v. 21, n. 62, jul./set. 2020, p. 383-390. (Entrevista)
- DOSSE, François. **O desafio biográfico: escrever uma vida**. 1ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.
- FERREIRA, Marieta de Moraes. Entrevista a François Dosse. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 32, n. 64, agosto, p. 341-350, 2012.
- FIGUEIREDO, Aldrin Moura de. Histórias literárias: nasce a Belém Nova, 1923-1929. In: **Eternos Modernos: uma história social da arte e da literatura na Amazônia, 1908 – 1929**. 2001 303 fl. Tese Doutorado (História), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, 2001.

GALVÃO, Jerônimo A. P. C. **Biografia na sala de aula: a construção de saberes históricos a partir do trabalho com histórias de vida.** 2019 139 fl. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História), Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

GUIMARÃES, Sandra S. M. L. Zélia Amador de Deus e as Teias de Ananse na Amazônia. **Gênero na Amazônia**, Belém, n. 20, jul./dez., 2021.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória.** 5ª ed. Campinas; São Paulo: Editora da Unicamp, 1990.

LE GOFF, Jacques. **São Luís.** Biografia. Rio de Janeiro: Editora Record, 1999.

LE GOFF, Jacques. Prefácio à edição francesa. In: BLOCH, Marc. **Apologia da história**, ou, Ofício do historiador. 1.ª edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001, p. 15-38.

LEVI, Giovanni. Usos da biografia. In: AMADO, Janaína & FERREIRA, Marieta M. (Org.) **Usos e abusos da história oral.** Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1998.

LORIGA, Sabina. **O pequeno x.** Da biografia à história. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2001.

LORIGA, Sabina. A biografia como problema. In: REVEL, Jacques (Org.) **Jogos de Escalas: a experiência da Microanálise.** Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

PEREIRA, Amílcar Araújo. Entrevista a Zélia Amador de Deus. In: ALBERTI, Verena; ARAÚJO, Amílcar Araújo (Org.). **Histórias do movimento negro no Brasil** – depoimentos ao CPDOC. Rio de Janeiro: Pallas; CPDOC-FGV, 2007.

RICCI, Magda. **Assombrações de um padre regente: Diogo Antônio Feijó (1784-1843).** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica.** Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2001.

SENGHOR, Léopold S. Que-c'est que la négritude? **Études Françaises**, v. 3, n. 1, février 1967, p. 3-20.

SILVA, Kalina Vanderlei. Biografias. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Novos temas nas aulas de História.** São Paulo: Contexto, 2009, p. 14-17.

SILVA, Guilherme Sarmiento da. **Dinâmica das almas.** Fantasmagoria romântica no Brasil (1830-1850). 2009 211 fl. Tese (Doutorado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Letras, Rio de Janeiro, 2009.

TAVARES, Kelly Chaves. **Padre Eutíquio: clérigo, maçom e político no Pará do século XIX.** 1ª ed. São Paulo: Editora Dialética, 2022.